



TITLE:

<研究論文>竹沢清の実践記録論に関する一考察

AUTHOR(S):

万野, 友紀

CITATION:

万野, 友紀. <研究論文>竹沢清の実践記録論に関する一考察. 教育方法の探究 2007, 10: 49-56

ISSUE DATE:

2007-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190334>

RIGHT:

竹沢清の実践記録論に関する一考察

万 野 友 紀

1. はじめに

本稿では、竹沢清（1946－）の実践記録論をとりあげる。竹沢は、愛知県の現役のろう学校教員であり、2005年に「実践者の書く実践記録論」として、『子どもが見えてくる実践の記録』（全国障害者問題研究会出版部）を出版した人物である。

実践記録論とは、教師が自らの教育実践を綴った「実践記録」に関する論議であり、それぞれの時代における実践記録の蓄積に応じて、教育研究者らによって論じられてきた。とりわけ、1955年に清水義弘と勝田守一ら教育科学研究会グループとの大きな論争があったこと、1980年代には、坂元忠芳の理論など実践記録論が並立時代を迎えて議論が進んだことが、注目に値する。前者では、「実践（記録）は科学として扱うのか」という問いに焦点があった。つまり、教育学と生身の教育実践をつなぐ経路としての実践記録の役割が注目されたのであった。しかし、この論争では、実践の像が見えにくいままであり、「どのような実践記録が有効か」という具体的な問題にまでは到達できなかった。また、後者では「何のためにどのような記録を書くか（記録の意義と書き方の問題）」という問いが焦点になっていた。例えば坂元論においては、実践と実践記録の関係を論じたものの、教育学的な「一般化のしかた」に重きが置かれ、教師が記録を書く方法や記録を書くことに内在する意味問うことまで到達できなかった。つまり、実践と記録の往復運動によって実践を発展させていくという点が弱かったと言える。

また、近年では、障害者福祉学の大泉博による実践記録論（2005）が異彩を放っている。その独自性とは、実践記録を実践主体形成のための方法論と捉え、書き方を含めて論じていることである。実践者が「書くこと」を通じて実践主体としての力を鍛えるという考え

は、実践記録の誕生以来、実践記録に内在する機能であったが、あらためて論じたことは大きな意味があった。ただ、大泉論は福祉分野の理論であるため、教育内容を伝える活動を含む教師の文脈をすべてカバーすることはできていない。

以上のような歴史的推移を見ると、実践記録が教師の実践との関係において捉えられてきてはいるものの、実践記録と実践づくりとの結びつきにおいて具体的に論じた実践記録論はなかったと考えられる。

これに対し、竹沢清は、自身が実践記録を書くことを通じて日々の実践を深めてきたという立場から、体験的に実践記録論を論じている。そこには、実践記録を書くことの中で実践を深めてきたという、両者の有機的な関係が描かれている。したがって、自分の実践にかかわらせて語る竹沢の実践記録論を検討することは、実践記録と実践づくりの結びつきの在りかたを明らかにする上で、緊要な作業である。しかし、彼に関する論述は、書評や著作の解説などでは見られるものの、彼の実践記録論に関する先行研究はない。

そこで、本稿では、竹沢清の実践記録論の内実と成立を検討することを通じて、「実践者の書く実践記録論」としての竹沢実践記録論の本質を描くことを目的とする。そして、実践記録を実践づくりとの関係で捉えるということの内実を描く。

2. 竹沢実践記録論の内実

（1）何を書くか

竹沢は、実践記録として書くべき内容を「教師の意図と子ども（たち）のぶつかり・ズレと克服の過程」¹だという。これは、従来よく言われていることに変わりない。この際、竹沢が重視するのは、「葛藤（矛盾）を書く」ということである。彼は実践記録を読むとき、

そのような葛藤場面でこそ「(さて、この先生はここをどう乗り越えるだろうか)と私たちは身をのり出す」という²。つまり、実践者が一番知りたいのは、矛盾を乗り越えた際に働いた論理なのである。

では、それを描くために、どのような要素を書くことが必要だと竹沢は考えるのか。それが、次の四点である。つまり、①出会いをエピソード風に(子ども像を早く持てるように)書く、②実践の課題をどう引き出していったのか(問題行動の中から実践の糸口をどう見つけるか)を書く、③具体的な場面・小さな変化と意味づけ(かかわり、働きかけ、反応を描く)を書く、さらに④変わった子どもの姿を書く、である³。この中心軸となるのが、実践者が子どもの課題をどう捉えたかという、主として②に表れる部分である。②を中心に子どもの前の姿と後の姿を一貫してつなぐ作業は、その際に働いていた実践の思考を整理することでもありと考えられる。

こうして子どもの課題をどう捉えたかを描くとき、実践者は必然的に自らの実践に対して自覚的にならざるを得ない。つまり、「私」としての教師の思いや意図を書くことなしに子どもの姿を描くだけでは記録が成立しないのである。そのために、竹沢は記録に『私は』という主語を入れる」という方法を提案している。これは、「実践を共通の場で語り、そして科学に引き上げるには、客観的であらねばならない」というテーゼへのアンチである。

「私」として書くことは、単に好き勝手に書くことを推奨するのではない。実践を読むとき、読み手が一番知りたい要の部分、実践における矛盾の乗り越えである。そしてそれは「私」が紡いだ論理である。実践者はこれを書くことで自ら実践に対し自覚的になる。さらに検討を経ることであらためてその道筋を問い直され、実践の論理は普遍的なものとして発掘され、磨き上げられていく。客観性は、その自覚的な書き方、道筋の問い直し方にこそ大いに重要視されている。これが、竹沢の、実践から科学への一つの道である。このように、実践者は記録を「実践者としての文体で書く」ことによって、自覚化と問い直し(検討)のプロセスを経て、実践主体になっていくという立場に竹沢は立っている。

さて、これをふまえた上で、竹沢自身の実践記録で

は、子どもにとっての「中心的な課題」を押さえて書くというところに大きな特徴がある。これは、実践を子どもの部分的な問題に焦点化して描くのではなく、その実践を子ども全体の発達にとっての意味と結びつけて描くということである。つまり、外に表れる子どもの問題を、子ども全体の発達課題との関係において捉えるということである。

竹沢は、「私たちは『できないことを一つひとつできさせていくと、いつか子どもが変わる』というようなモザイク的な発達論に陥りがちだ。けれども、その子の発達にとってもっとも主要な課題が克服されるとき、他のこともグルッと変わるというのが子どもが変わるときの実感ではないだろうか」⁴と言う。そして、子どもの課題を構造的に捉えるために、「中心的な課題」と「周辺の課題」を分けて考える。さらに、その「中心的な課題」について、子どもへの働きかけ方を「長期的な対応」「当面の対応」ということばで整理して、実践を構造化する。これは、記録上に表れる構造化であると同時に、もちろん実践上の構造化である。

では、「中心的な課題」とは具体的にどのようなものか。聴覚障害と自閉的傾向を持った茂の場合を見てみよう。茂には、「食べ物だと見ると、ガツガツと食べる」「急に外へとび出す」「午後になると教室で寝ている」「いつも服のそでや口や胸元をかんでいる」などの「問題行動」が見られる⁵。竹沢は、これらの四つの問題行動を「周辺の課題」と捉える。そして、その四つに共通して横たわる、子どもの「獲得したい力」を見出していく。そのプロセスが「本人の内側にどんな力が育つといいか」という視点に立ち「中心的な課題」を設定するということである。茂の場合、竹沢はそれを「目的意識性」と捉える。目的意識性とは、状況を把握し、何をどうするべきかを見極める力と言えよう。ここまでは、子どもを捉えるということである。

さらに、働きかけでは、「長期的な対応」と「当面の対応」が意識される。当面は、その場で子ども自身が問題行動を起こすことを少し先回りして止めるなどの働きかけをする。そうしながら、一方で竹沢は「長期的な対応」を組む。例えば、感覚運動は発達の基礎であり、また生活のリズムをつくるのに重要であるために、「体への働きかけ」を軸にするという方針をとる。あるいは安心して自分の気持ちを出せるようにしたい

と考え、心地よい活動を共にして「大人への信頼」をつくるという方針をとる。この基礎の上で、風船バレーという、体全体でボールを意識し、相手に返す実践が組まれた。また、日常レベルでもこうした対応の軸はぶれない。例えば、自動販売機のジュースをねだる茂に、まず、ついていって「欲しい」気持ちを受けとめたあと、ポケットを全部ひっくり返して、お金がないことを伝える。そうすると、茂は、「今はないのか」と納得することができるようになっていったのである。

以上の例からわかるように、「中心的な課題」とは、子どもの姿に表れる問題行動に潜んでいる。「問題行動があるけどそれと別にいいところがあるのではなく、問題行動そのものの中に発達へのねがいがある」⁶のであり、そこに手厚く働きかけることで、その子全体が発達するのだという。つまり、「中心的な課題」とは、その子どもの発達の核であると同時に、教師が働きかけるときの焦点のことだと考えられる。これが、竹沢の言う、子どもの問題行動を「変革の可能性において」捉えるということの内実であろう。

竹沢はさらにこの問題行動を捉えるときの視点を三つ挙げている。すなわち、「一つは、人間の子どもである限り、理由のない行動はありえない、と考えること。二つは、価値判断はさておき、『なぜ』そういう行動をとるのか、に思いをめぐらすこと。三つは、私にもそんな思いはなかったか、わが身にひきよせてとらえること」である⁷。これらは、問題行動の中に子どものねがいを読みとるときの心構えと言い換えられるだろう。ここからは、竹沢実践の根底に流れる、人間に対する謙虚な姿勢がうかがえる。つまり、価値づけを離れて、「その子をわかりたいと思い続けること」⁸が竹沢の実践を支えているのである。

こうして、捉えられた課題と具体的な実践の最後に書かれるのは、その「中心的な課題」に働きかけて子どもがどう変わったかである。先の茂の例では、「ちょうだい」の催促を受けて、一本のポッキーを二つに折って分ける茂の姿が描かれる。それは、自分の思いを受けとめてもらえることにより、周りの状況が見え、行動を切り替えていけること、つまり、自分で状況に合わせて目的を定め行動していけるということの表れとして意味づけられている。この変化はすなわち、茂個人のことにとどまらず、子どもの変革において掘

だ人間発達の「原則」として描かれるのである。

以上から、竹沢の実践記録では、「子ども像－課題把握－働きかけ－子どもの変化」が、「中心的な課題」を軸として描かれることがわかった。その際、特に、実践者としての「私」がどのようにその子にとっての「中心的な課題」を見出したかというところが、記録のそして実践自体の要になってくることが明らかになった。「私」の捉え方を大切にすることは、同時にひとりよがりな都合の良い情報を並べてしまう危険性も常にはらむと言えよう。その危険性を克服するのが、「事実で書く」「場面を描く」という竹沢の書き方論である。

（２）どう書くか

①事実で書く

まず竹沢の言う「事実」とは何か。どのような事実を切りとるべきか。竹沢は、「私たちは、もっと自分の実感（働きかけのなかでつかんだ子ども理解）に自信をもち、そこから出発したいと思う」⁹と言い、実感、すなわち、教師の「学習と経験の集積の上に立っての瞬間的な判断（ひらめき）」¹⁰を大事にする。その際、今の子どもの獲得している力を読みとり、それに働きかけることで次の力を生み出すという「変革の可能性において」子どもを捉える視点が土台となっている。

そのような事実を「すくい上げる」ためには、教師が子どもへのねがい（子ども像）を持ちつつ、「働きかけの中で、それに近づくような事実がほんの少しでも見えたとき、それを敏感に受けとめ、書き留めておく」ことが大切になる¹¹。そしてそれらを自分なりに意味づけ周りに話すことで、価値ある「事実」を選別する。こうしてできる「変化のきざし」メモは、その日の連絡帳に文章としてまとめられ、保護者に伝えられる。竹沢は、この連絡帳を日々の実践記録として活用しているのである。その際、次の三点を自分に課しているという。すなわち、①「いいこと」はその日文章で、「悪いこと」は頃合いをみて口頭で伝えること、②書くことを見つけられないときは、一、二日前の出来事で十分書ききれなかったことをもう一度補いながら書くこと、③ひとつもらったらふたつ返すこと、である¹²。このプロセスの中で、子どもの変化とその意味を豊かに含んだ「読みたくなる連絡帳」がつくられる。これは、実践者の眼を磨くのみならず、保護者につながる

装置にもなっている。

さて、そうして貯められた事実であるが、次にはその「事実をつなぐ」ことが必要となる。竹沢はこの事実と事実の間に、ひとりよがりな主観が入り込まないよう細心の注意を払う。ここを鍛えるには、仲間に何度も何度も聞いてもらうことが必要である。そして、一つ一つの事実とこたわり、それらが結びついて自分の中で破綻なく説明できたとき、「この子のことがわかった！」となるという。この作業では、手元にある事実同士を結び合わせるのみでなく、そこから見えるテーマをもとに、今度はそれぞれの事実がどんな意味を持っていたかという観点から事実を全体的長期的に位置づけ直すことを行う。この往復過程で「どの事実を語れば、もっともこの子をあらわすのにふさわしいのか、と逡巡し、行きつ戻りつすること自体が、子どもを見る眼を鍛えてくれる」という¹³。こうした実践の論理を通す方法を、竹沢は「主観で切り取り、客観でつめる」¹⁴と表現する。

そして、矛盾なく子どもの事実がつながった最後に、竹沢は必ず「変化した子どもの姿」を書くことで記録を終える。ここには、子どもが変わった事実で「証明」したいという思いがあるという。そのために、実際、二、三年のスパンで子どもの変化を捉えて描いた記録が多くなっている。

ところで、この事実をつなぐ中で重要な役割を担うのが、「もう一つの事実」を出すということである。「もう一つの事実」とは、その子どもの別の場面における様子であり、実践者が事実をつなぐときの根拠や接着剤の役割になる事実である。例えば、まず、なかなか学校に行かない康彦を「不登校か」と疑うとする。しかし、学校から家に帰るのもスムーズにいかないという「もう一つの事実」を知る。すると、「そうか切り替えが苦手な子なのか」という筋が通る¹⁵。

このような事実を見出すには、一つは、価値観にとらわれない観察や寄り添いがある。それともう一つ、他の実践で見られた知見や、本から得た発達の法則も重要な役割を果たす。例えば、意欲の乏しいとし子¹⁶が、年下の明子とともにならば自分から動き出したという実践がある。これには、井上健治が著作の中に「幼い子と遊ぶ」ことの良さについて書いていたこと¹⁷、城丸章夫の「その気にさせることが指導だ」ということ

ば¹⁸、そして自らサークルの中で見出してきた「積極的でない子ほど、まわりが積極的に受けとめること」¹⁹という原則が支えとなっていた。こうした学習が、「もう一つの事実」を見出す土壌をつくる。

これに絡んで竹沢は本の読み方についても述べている。本を読む方法には、発達や障害の有無にこだわらず子ども一般についての理解を深める場合と、目の前の子どもの行動に徹底してこだわる場合との二種類があるという。この両者を並列させ重ねることが障害児を深く理解することにつながると、竹沢は考えている。

②場面を描く

さて、客観的に認めうる事実や論理を備えることのほかに、実践記録は「伝える」「読まれる」ことを意識することが必要となる。この表現ということについては、場面描写と文体の二つがある。場面描写について竹沢は、「映画の一場面のように」イメージを伝えることの重要性を指摘する。その過程で教師は、ある子どもを表す典型的な場面を取り出すことや、逆に周辺や関係性から本質を浮かび上がらせる描き方をすることになる。つまり、実践場面の掴み方がそこで試されることになる。また、文体に関して、竹沢は文章作法やルポルタージュの書き方にも学んでいる。それは以下の五点に見られる。①『である』調で書く、②できるだけ早く現場を書く、③内容が一目でわかる題や小見出しをつける、④ふさわしい仮名をつける、⑤読み手のテンポに合わせた文章を書く、の五つである²⁰。この全体を貫くのは、実践のテンポを大切にすることである。これは、実践者の内面を感覚的にたどるような文体である。こうした表現方法により、「伝える」のみでなく、実践者の感覚が鍛えられるのである。

以上のような徹底した事実構成と表現の末に、人間発達の原則がすっとと落ちる構造になっている。竹沢の描く原則とは、子どもの発達原則やそのための働きかけの原則である。例えば、「依存しつつ自立へ」²¹、「体をひらいて心をひらく」²²、ゴタつくのは「自分を出せるようになった」証拠であること²³などがある。これらは、従来も現場で認識されてきたものであろうし、理論的に押さえられてきたものでもある。しかし、竹沢の記録では、自分自身の実践という個別の体験と、一般化しうる原則の両者が具体的に結びつく経路が示される。これが竹沢実践記録論の一つの特徴であろう。

さらに、竹沢の実践記録論では、事実のすくい上げメモ、本の読み方、連絡帳の書き方、他の実践や発達論からの学び、仲間とのおしゃべりなど、日々の実践生活のサイクルが描かれることがわかった。これは、逆に言えば、書くという目的があるために、実践生活の中で実践を意識化する契機が生まれているのである。このような「書くこと」を軸にした実践生活そのものの提案が、竹沢実践記録論のもう一つの大きな特徴であると言える。では、こうした特徴を持つ竹沢実践記録論はどのようにして成立したのであろうか。

3. 竹沢の教師生活に見る実践記録論の土台

(1) 日生連との出会い

まず、竹沢の教師生活にとって欠かせなかったのが日生連の存在である。竹沢は、大学四年のとき(1968年)に日生連の石川冬の研究集会に参加して以来、日生連と深い結びつきを持っている。特に石川での深沢義旻と中野光との出会いは大きいものだったという。深沢は、小学校で綴方の実践をしながら、自らも綴り、「人権を確立していく」教育のために厳しく自己を問うた人物である。竹沢は、主体者としての子どもを育てるという日生連の視点を、深沢から凝縮した形で学んでいたと考えられる。また、中野とは、石川研にて同じ分科会「学校づくりと子ども」の共同研究者として交流してきた。竹沢は中野から、教育観のみならず「実践記録の書き方まで含めた、こまやかで原則的な指導」を受けたという²⁴。特に書き方に関しては、『私は』という主語を入れること、「題や小見出しを工夫すること」など、伝えることを意識する重要性を学んだ²⁵。

一方竹沢は、石川サークルのほか、日生連障害児教育分科会にも所属していた。この分科会において、時代の流れの中、子どもの姿の何をどう読みとるかに重点を置いた論議のしかたや実践の視点を学んでいたのである。1974年に初めて雑誌『生活教育』に実践が掲載されて以降は、1980年代にかけて、実践発表のみならず分科会の運営委員や討論のまとめ役も担っていた。そうした中で、1988年に竹沢の発表した「実践原則ノート」は、当時の日生連委員長川合章が日生連障害児教育分科会の二十年の研究成果と評価したように、会の蓄積をふまえた竹沢の到達点を示している。すなわち、①子どもたちは発達の主体者である、②問

題行動を発達要求ととらえる、③集団〔と文化の出会い(1992年加筆)〕の中で子どもたちは育ちあう、④「できる」ことのみを求めるのではなく、人間として内面の育ち〔内面のゆたかさ(1992年修正)〕を、⑤私たちの人間を見る眼の育ちにに応じてしか子どもたちは見えてこない、である²⁶。これは、竹沢が、日生連やその他のサークルでの学習に加え、実践の中で掘りだしてきた手応えをもとに導き出したものである。以上のような、日生連における教育観および実践討議の蓄積を学ぶことは、竹沢の教師生活の中で軸となっていた。

(2) 管理教育との格闘

もう一つ、竹沢の教師生活の中で落とせない出来事は、組合を中心とした管理主義教育との闘争である。1970年代後半から1980年代は、障害児教育制度の変化の中、障害児の権利を守ろうという機運の高まった時期であった。一方、この時期は竹沢の働く愛知において、管理主義教育の圧力が大きくなっていた。『結果』『形』のみを重視する『教育』では、子どもにわかるようにと自主教材を使った教師が職員朝礼で叱責されることもあった²⁷。

そうした学校環境の中では、子どもたちが主体的に学ぶ権利や内面の育ちがおろそかにされようとしていた。竹沢らはこの状況を「私たちへの攻撃は子どもたちへの攻撃」だと捉え、実践者仲間や親や卒業生から深く学び連帯する場を組織していった。この「学ぶ場」として組織された中心的なものが、組合主催の学習会である。本格的な学習会の始まりは、1978年であった。この「助け合い学習会」「出前学習会」は、年齢ごとの発達課題や発達的な見方に留まらず、年を経るごとに障害種別や教科別の講座にも発展した。

その過程で、権利の主体者としての子どもを育てることは、自分たち自身が確かな実践をつくり出せる主体者になることと不可分だと、竹沢は考えるようになった。さらに、学習会と実践者の変革は、親の教育不信を共に解消し、若い教師たちが能力主義の中で育つことを防ぐ意味も持っていた。理念や運動を高く掲げながら、しかし実際には、実践上の遅々たれど確実な子どもの変化や教育の営みの深さを示すことで初めて社会への声となることを実感していったのがこの時期の竹沢であった。

そして、こうした気づきをもたらす学習会や交流の素材であり土台となっているのが実践記録であった。実際竹沢は「学ぶこと・実践を綴ることは、自分たちの実践を見直し、意味づけ、確信を持つことにつながっていった」と言っている²⁸。そこには、管理教育と闘っているつもりの方が、ともすれば無意識的に管理的な教育を行っている可能性があることへの気づきと反省も込められている。つまり、竹沢は「内なる管理主義」とも常に闘い続けてきたのである。

それがよく表れているのが明子の実践記録である²⁹。これは、竹沢自身も一つの転機となるような実践記録であったと言っている³⁰。竹沢は、その記録において明子のぐちゃぐちゃの絵を無意味なものとして捨ててきてしまったことへの後悔と反省を書いている。そして、もし記録を書いて振り返ることがなければ、その過ちに気づくこともなく平気で子どもの発達へのステップを踏みつけてしまったままだったと実感し、あらためて展開した実践について綴っている。

つまり、この時期には、書くことによって、認識することの重要性を実感的に捉えていたと考えられる。これは、竹沢の繰り返す「書いてこそ在る」(佐藤貴美子)³¹ということばにつながっているだろう。そして、後悔と反省を書くことで読み手が共感的に受けとめてくれた体験も竹沢にとって大きなものであった。つまり、「実践記録を書くこと」の機能は、実践の具体像を認識して伝えることにとどまらず、思いや悩みをさらけ出すことで自己研磨と共感性の契機が生まれることを学んだのである。それは、迷いや思いも含めて「書くこと」によって、自分を「私」という実践主体であると意識することになったとも言い換えられよう。

4. 竹沢実践記録論への結実

(1) 実践の科学化の時代

このようなライフコースを持つ竹沢が、記録論を結実させるには、時代の要請という要因も働いていたと考えられる。1970年代後半から1980年代にかけての教育界では、実践記録をなぜ書くのか、どう書くのかということに関して注目が集まっていた。この裏には、日本の社会や経済の変化に伴って表れた、校内暴力問題(1980年に顕在化)、いじめ問題(1985年に顕在化)、不登校問題(1992年に顕在化)などがあった³²。子ど

もの変化に対する教育界の動揺が、教師も研究者をも、具体的な実践に根ざしてあらためて子どもを捉えようとする研究方法に向かわせたと言えよう。

こうした実践の科学化が現場的研究的課題となっていた1980年代前半、竹沢はすでに、サークルや学習会において実践記録の意義と書き方に関する講座を開いている。当時のレジュメの参考文献欄を見ると、竹沢が、坂元の論や保育における実践記録論の蓄積、あるいはルポルタージュから文体等を学んでいることがわかる³³。

そのように、竹沢が実践記録の書き方を実践との関係において捉え、相対化しようとしていた1980年代半ば、教育界では法則化論文という新たな実践記録が一大ブームとなっていた。この法則化論文は、向山洋一ら小学校教師の呼びかけで広まった教育技術の法則化運動に準じて生まれた形式である。ここには、実践の「目標・ねらい」を書かないこと、発問と指示を明確に書き、枠で囲むという一定の型があった。その形式に準じて書くことで、「誰が読んでも同じに行動することができる」技術を集めようとしたのである³⁴。向山は、法則化論文を書くことで、教師の授業分析の視点が磨かれると考えていた。

当時、竹沢自身も法則化運動の波は意識していたという。両者は同時代に、教師の力量形成を「書くこと」を通じて考えていた点、それを教師の側から提案したという点で共通していると言える。しかし、両者には明らかな違いがあった。それは子ども観あるいは発達観の違いだと考えられる。

まず、竹沢の実践記録論では、何をどうしたという技術でなく、なぜそう判断し働きかけたかという発想のしかた自体が描かれ、そちらが原則として描かれる。言い換えると、働きかけの技術はいつも発想のしかたとセットになって語られるということである。これはつまり、実践から導かれるものを、安易な働きかけのハウツー技術として集約したり、固着化したりしてしまわない力を持っている。それは、竹沢が、個別の問題への対処技術よりも、子どもの姿に具体的な発達課題を読みとる力こそ、教師にとって必要な力量だと捉えていることに根ざしていると考えられる。

一方、法則化論文では、あえて「誰が読んでも同じに行動することができる」技術を書くことを徹底して

いた。向山は、技術は教師にとって部分的な要素にすぎないと明言していたが、実際技術に焦点化した書き方をする法則化では、子どもが指示通り動くことができることに有効性を認めることとなった。その結果、子どもにとって「できる」ということの質やその意味を問う契機を失っていったと言える。

それに対し、竹沢は、目の前にいる子どもが本当に「わかる」とはどういうことかと考えることから出発する。というのも、「できる」ようになって、子どもが「わかって」いなければ、つまり子どもにとって「本物の力」になっていなければ、新しい事態の前ではすぐに破綻することを竹沢は実感的に知っているからである。だからこそ、子どもの側に「受けとめる力」を育て「本物の力」を育てることを大事にする。そのために、問題行動やつまずきという「できなさ」の中に次の力を獲得するための萌芽を見出す。そして、子どもと文化のつながる経路を思索し、「出会わせて」いく。このように、竹沢は、子どもを出発点とし、子どもと文化の応答関係について実践的に思考することこそが、教師の創造的で自律的な営みであり、力量そのものだという立場に立つと言える。

だからこそ、竹沢論では、技術レベルの共有化でなく、子ども観や発達観を含む教師の発想のしかたを描くことが重要視される。発想のしかたとは、現実の子どもから離れずに、学んだり振り返ったり修正したりしていくことができる質のものである。竹沢論のよさは、個人個人の教師が、「私」という実践主体性を失わずに、自分の実践に対する自分の取り組み方を問い、磨いていくことができるということでもあると考える。

(2) ろう学校における教育実践

では、子どもが本当に「わかる」ために、子どもをわかろうとし続ける、模索し続ける竹沢の姿勢は、実際どのような実践となって表れているのか。そしてそこに実践記録がどう位置づけ機能しているのだろうか。

竹沢の実践では、要求の主体者としての子どもを育てるという日生連の生活教育観、全障研などで学んだ発達観、そしてことばと概念の結びつきに困難を持つ子どもたちのろう教育の三つが出会っているのが一つの特徴である。それを教材づくりの場面に見てみよう。

例えば、竹沢は『一人でしか』『体でしか』文化を

享受できていない」³⁵邦夫に対し、得意な体の運動でありながら共に文化を獲得できる方法として和太鼓という教材を見出した実践を書いている。竹沢は、「教え込み的に」「ことば中心に」「個別的に」なされがちなろう学校での学習に対して、和太鼓を「表現という形で自分をつき出しながら」「体を使って具体的に」「集団的に」行い、しかも周りから「たしかな評価を受ける」活動だと解釈している。さらに、教師が「ともに文化をつくりあげていく」という姿勢でかかわることができる教材だという³⁶。ここには、教材自身の持つ性質を、子どもへの触手という視点から捉えていく姿勢が読みとれる。

また、ろう学校の子どもたちは、ことばの内実を捉えることに非常な困難を抱えている。例えば、「親戚」という手話を教えても、「咳」と関係づける子や「座席」のようなものだと思う子がいる。まして、「政府」や「幕府」など、イメージを持ちようがないという。そんな子どもたちに、社会科で縄文時代を教える時、竹沢は「春は、木の芽や貝がとれるからまだいい。だが、冬には食べ物なくなり、シカやイノシシにしても、未熟な道具ではいつとれるかわからない…。ここから次の栽培の必要性（米づくり）が生まれてくる」と展開した³⁷。つまり、竹沢は、漠然とした概念ではなく、ことばをイメージに変換し「人間の像として結晶させる」³⁸ことで、子どもたちとことばをつなげようとするのである。竹沢は、ろう学校の子どもたちは「徹頭徹尾事実の裏づけがないとわからない」「ことばがわからない子どもはことばのすそ野にある事実とことばがつながっていない」³⁹と考える。そのために、既成の文化を与えるのではなく、文化を子どもの生活に即した形に加工して「出会わせる」ように教材を思考する。

このように、文化の再構築をすることで、それに出会った子どもの中に新たな子ども像や発達の法則を発見する。その発見の事実が、記録を書くことを通じて、認識レベルに引き上げられる。そのことばの発明によって、次の実践を見るとき幅が広がる。ここには、実践と実践記録の還流があり、その連続が、竹沢の実践を深めていったと考えられる。したがって、日々の実践は、実践記録を書くことの中で意識されつくられていったが、記録の書き方自体が実践の方法に規定され、乖離することなく鍛えられていったと言える。

5. おわりに

本稿では、竹沢清の実践記録論の内実と成立を描くことで、「実践者の書く実践記録論」としての、竹沢清実践記録論の本質を明らかにすることを目的とした。

竹沢の実践記録には、結果のみでなく、教師の発想のしかたや思考の流れが必ず書かれている。その思考を整理し客観性を保証するために、記録論では、「中心的な課題」の構成のしかたや「事実で書く」「場面を描く」などの書き方を提案している。さらに、実践を日々の中で意識化する方法として、連絡帳を書くことや、本、卒業生、親をも含みこんで仲間と学ぶことなどの実践生活のスタイルも含んで描かれている。つまり、竹沢論では、教師が実践づくりをすることと「書くこと」の有機的な関係が描かれていると言える。したがって、先行研究において課題とされていた、実践記録を実践づくりとの関係において捉えることの一つの在りかたを示すことが明らかになった。そして、竹沢清の実践記録論は、子どもの発見と文化の再構成の営みこそが実践主体の形成であり、力量形成になるという立場から書かれ、それを推進しうる実践記録論であることを示した。

ただ、竹沢実践記録論のうち、竹沢自身が論として意識して書ききっていない部分があると考えられる。それが、子どもと文化を出会わせる際に働く「教材化の思考」のメカニズムである。特に、社会科などの教科学習において、教材化するために教師の側に必要な教材内容の理解の質や、文化と子どもの生活をつなぐ論理については詳しく言及されていない。竹沢自身が実際に行っていた教材化の思考のメカニズムについて語ることをばを発掘するのは、今後の課題である。

注

¹竹沢清『子どもが見えてくる実践の記録』全障研出版部、2005年、30頁（以下『子どもが見えてくる実践の記録』と記す）。

²竹沢清『教育実践は子ども発見』全障研出版部、2000年、119頁（以下『教育実践は子ども発見』と記す）。

³『子どもが見えてくる実践の記録』106・108頁。

⁴竹沢清『子どもの真実に会おうとき』全障研出版部、1992年、120・121頁（以下『子どもの真実に会おうとき』と記す）。

⁵『教育実践は子ども発見』37頁。

⁶竹沢氏へのインタビューから（2006年7月29日@全障研奈良大会、ろう教育分科会一日目日程終了後）。以下、竹沢氏へのインタビューとのみ記す。

⁷『教育実践は子ども発見』30頁。

⁸『子どもの真実に会おうとき』142頁。

⁹『子どもが見えてくる実践の記録』36・37頁。

¹⁰同上書、37頁。

¹¹『教育実践は子ども発見』125頁。

¹²同上書、119頁。

¹³同上書、22頁。

¹⁴同上書、38頁。

¹⁵同上書、58頁。

¹⁶同上書、118頁。

¹⁷井上健治『友だちができない子』岩波書店、1984年。

¹⁸『子どもの真実に会おうとき』118頁。

¹⁹同上。

²⁰同上書、56・60頁。

²¹『子どもの真実に会おうとき』119頁。

²²同上書、36頁。

²³『子どもの真実に会おうとき』30頁。

²⁴竹沢清『人間をとりもどす教育』民衆社、1985年、197頁（以下『人間をとりもどす教育』と記す）。

²⁵筆者との書簡のやりとりから。

²⁶竹沢清「生活主体を育てる障害児教育」日生連障害児教育部会（編）『生活の主体者を育てる』1997年、216・218頁（初出1988年）。この五つは加筆修正後、後の著作にもよく引用されている（竹沢清『子どもの真実に会おうとき』全障研出版部、1992年、など）。

²⁷竹沢清「学習と連帯が状況を切り拓く—私にとっての教職員組合運動と学習—」『障害者問題研究』No.55、1988年、43頁（以下「学習と連帯が状況を切り拓く」と記す）。

²⁸「学習と連帯が状況を切り拓く」45頁。

²⁹『人間をとりもどす教育』84・92頁。

³⁰筆者との書簡のやりとりから。

³¹『子どもが見えてくる実践の記録』63頁。原典は、佐藤貴美子『母さんの樹』新日本出版社、1984年。

³²田中耕治「戦後における教育実践のあゆみ」（田中耕治（編著）『時代を拓いた教師たち』日本標準、2005年、30頁）参照。

³³竹沢氏に当時のものを送って頂いた。竹沢清「実践記録を書く」ということ（1984年8月14日）。

³⁴向山洋一『授業の腕をあげる法則』明治図書、1985年、194頁。

³⁵『人間をとりもどす教育』、133頁。

³⁶『教育実践は子ども発見』、66・67頁。

³⁷同上書、116頁。

³⁸同上。

³⁹竹沢氏へのインタビューより。

（修士課程）